Educación en América Latina: logros, impasses y alternativa de políticas.

Publicado en Alvaro Espina, coordenador, *Estado de Bien Estar y Competitividad – La Experiencia Europea,* Madrid, Fundación Carolina y Siglo XXI, 2007, 231-248

Simon Schwartzman

En la última década, América Latina ha progresado en la expansión del acceso a la educación básica, pero enfrenta grandes dificultades para resolver los problemas de desigualdad de logros, asociada a la desigualdad social, y para la calidad de su educación en todos los niveles. En este texto, presentamos el cuadro general de la educación básica (primaria y secundaria, o media) y las principales alternativas de políticas para el sector, a partir de un panorama de la experiencia reciente de Brasil.

Educación primaria

La situación de la educación primaria está muy bien presentada en documento reciente de las Naciones Unidas, que hace un balance de los logros e la región en relación a las metas del milenio (UN Millennium Project. 2005). La meta global es que, "para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria". Por educación primaria se entiende el nivel 1 de la Clasificación Internacional Normalizada de UNESCO (CINE): usualmente obligatorio, de duración de 4 a 5 años, destinado a "proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.". Según el documento de las Naciones Unidas,

> No obstante la difundida tendencia a considerar que la educación primaria universal es un objetivo ya alcanzado en América Latina y el Caribe, aún existen importantes desafíos en relación con el cumplimiento del derecho universal a una educación primaria de calidad. Está documentada la existencia, por una parte, de importantes falencias de calidad y, por otra, de

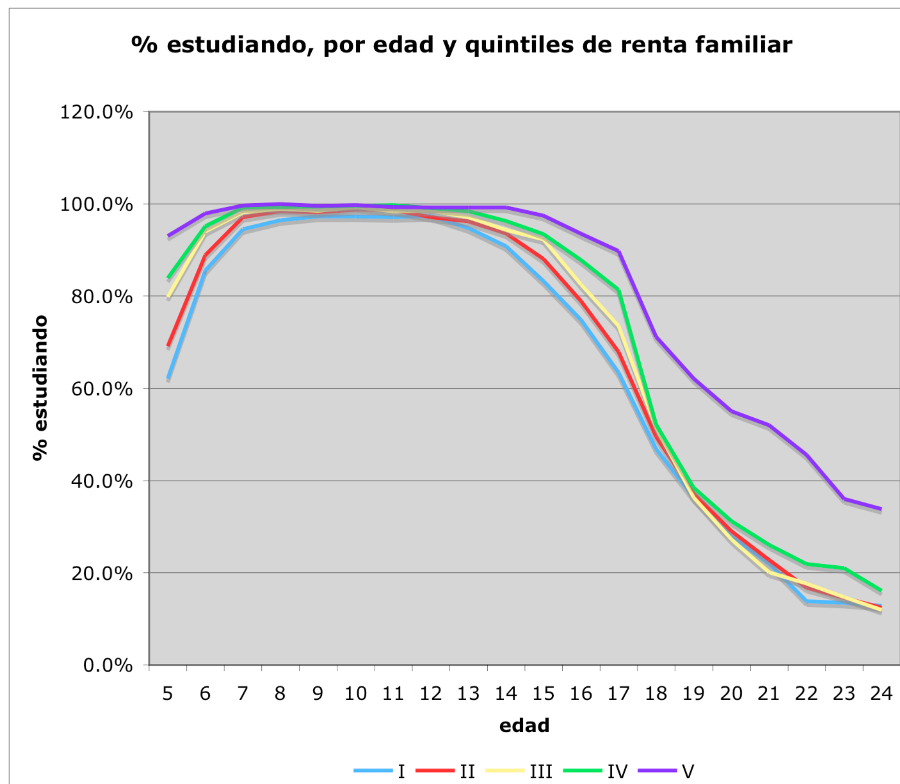
grandes rezagos, estrechamente vinculados a desigualdades sociales, que influyen en gran medida en las probabilidades que tienen los niños y niñas de concluir la educación primaria. De allí que garantizar su conclusión de modo universal requiere identificar a los sectores de la población más desfavorecidos en este ámbito y diseñar políticas de equidad acordes. Ello supone un compromiso social que permita la adopción de medidas en el ámbito local y una mejor identificación de los excluidos, para diseñar programas que respondan a sus circunstancias particulares.

Existe una clara tensión entre los dos objetivos diagnosticados por el documento de las Naciones Unidas, la mejora de la calidad y la equidad. Aunque no existan datos sistemáticos, hay un consenso general, en toda la región, que la educación primaria era mejor en el pasado, cuando solamente los hijos de las clases medias y altas tenían acceso a las escuelas, y los maestros o maestras provenían de la capas más educadas de la sociedad. Hoy, en casi todos los países, la casi totalidad de los niños entre 8 y 11 años de edad van a alguna escuela, y los problemas de equidad de acceso son aislados. Con excepción de algunos los países de gran población originaria, como Bolivia, Guatemala y Perú, no solo se logró la paridad entre los géneros, sino que las niñas presentan una tasa de conclusión de la educación primaria que supera a la de los niños, fenómeno que ocurre de manera aún más clara en la educación media y, progresivamente, en la educación superior. El rezago de los varones en la educación no tiene que ver con prejuicios sociales o discriminación, como puede ocurrir en sociedades que limitan el acceso de mujeres a la educación, sino a problemas específicos de la cultura de la juventud, que habría que entender mejor. Existen también diferencias de acceso relacionadas al origen étnico de las personas, que en algunos países pueden estar asociadas al uso de lenguas originarias en contraste con el castellano, y en todos los casos, están relacionadas también a la residencia en áreas rurales, adonde ni siempre llegan los servicios públicos, incluyendo a las escuelas.

Los grandes problemas da inequidad no se dan más en el acceso a la escuela, sin embargo, sino adentro, en la retención, abandono y deficiencias en aprendizaje. Brasil tiene una tasa de retención de las más altas del mundo, concentrada en el primer año de la educación básica. La justificativa tradicional es que el estudiante que no aprende debe

repetir el año, para que vuelta a estudiar las mismas cosas. De hecho, el efecto de la repelencia es aislar a los estudiantes que tienen más dificultades, lo que resulta en que, a la larga, ellos abandonen la escuela sin terminar la educación básica, de 8 o 9 años. Retención el algo que se resuelve con facilidad, en la apariencia, con medidas administrativas. En la década de 90, varios estados brasileños han introducido diferentes políticas de promoción automática, muchas veces con sistemas de “ciclos” escolares de varios años, con evaluaciones solamente al final del periodo. El resultado ha sido una reducción importante en las tasas de retención, pero los problemas de aprendizaje y abandono escolar no fueron alterados. Según la CEPAL, el 37% de los adolescentes (entre 15 a 19 años) latinoamericanos abandonan la escuela antes de completar el ciclo escolar secundario, o medio. (CEPAL 2002). Existe una muy fuerte relación entre abandono escolar y el origen social de los estudiantes, como se puede ver en los datos de Brasil. Hay importantes diferencias en relación al momento en que los niños empiezan a estudiar, una participación casi total entre los 8 y los 12 años de edad, y un proceso de deserción a partir de los 13 años que afecta sobretodo a los estudiantes de renta familiar más baja.

Figure 1 – Brasil, estudiantes en la escuela, por edad y quintiles de renda familiar, 2005[1]



En los últimos años, varios países de América Latina han introducido sistemas de evaluación del aprendizaje en las escuelas, y estas evaluaciones muestran que los niveles de aprendizaje son en general muy bajos, y, además, fuertemente correlacionados con los niveles socioeconómicos y educativos de las familias de los estudiantes (Ferrer 2006; Ravela 2002). De hecho, un gran número de jóvenes llega al final de la educación primaria funcionalmente analfabetos, o sea, incapaces de leer con fluencia y redactar un pequeño texto. En la medida en que estos sistemas de evaluación resulten en una presión más fuerte sobre las escuelas para que mejores sus puntajes, existe el riesgo de que el

[1] Datos de la encuesta de hogares de 2005, del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD). Tabulación propia.

rezago entre alumnos de mejor y peor desempeño se profundice (Soares 2006). Una excepción importante es Cuba, que en todas las evaluaciones presenta niveles de aprendizaje muy superiores a de los demás países de la región, y mucho más equidad de resultados (Carnoy, Gove and Marshall 2007). La comprensión de los determinantes de estos buenos resultados en Cuba es muy importante para discusión sobre las posibles políticas para la mejora de la educación en la región, que serán discutidas más adelante.

Educación media

Después de los primeros 4 o 5 años, las clases pasan a ser dadas por maestros especializados, uno para cada disciplina – matemática, lenguas, historia, geografía, etc. Este ciclo, que cubre típicamente de los 11 a los 17 años de edad, muchas veces es dividido en dos (correspondiente a los niveles 2 y 3 de la clasificación de UNESCO), sea como ciclo superior de la educación fundamental, sea como educación media inferior. En general, os temas de la educación media no reciben la atención que se da a la educación primaria, por una parte, y a la educación superior, por otra. Además del problema de la deserción, que ocurre precisamente en este nível, existen serios problemas de contenido, que los países no han logrado tratar.

En general, la educación media está organizada según el modelo de los cursos propedéuticos de preparación para el ingreso a la Universidad. Esta concepción tenia más sentido en el pasado, cuando pocos buscaban este tipo de educación, e menos aún seguían adelante en la educación superior. En la medida que educación media se amplia, aproximándose de la universalización, este modelo empieza a tener problemas crecientes. Para muchos estudiantes, como para sus maestros, los cursos son dados de forma ritual y burocrática, con fuerte énfasis en la memorización, con tareas y puntajes que los estudiantes deben cumplir para tener sus diplomas y eventualmente obtener acceso a la educación superior. Hay aquí, sin duda, un problema pedagógico, que transforma la educación, de un proceso vivo e creativo, como debería ser, en un ritual burocrático y sin interés (Schiefelbein and Zuñiga 2001). Pero hay también problemas más estructurales, que tienen que ver tanto con la falta de motivación y formación previa de los estudiantes para este tipo de educación cuanto con la mala formación de los maestros. La carrera de

maestro, que en el pasado fue prestigiosa, es hoy una segunda o tercera opción para personas que no logran ingresar en las profesiones tradicionales o en las nuevas carreras académicas de las universidades.

Para garantizar la calidad de los cursos de nivel medio, varios países han introducido exámenes de conclusión, como el Examen Nacional de la Educación Media en Brasil, el Sistema de Medición de la Calidad Educativa de Chile, y los bachilleratos o Exámenes de Estado en Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Colombia, y otros. Al lado de sus claros beneficios, este tipo de evaluación general puede tener el efecto negativo de reforzar el predominio del modelo de la educación media académica e propedéutica para todo el conjunto, reduciendo el espacio para caminos y modelos alternativos.

Como alternativa, varios países de América Latina, entre los cuales Chile y Perú, han desarrollado amplios sistemas de formación profesional, o, como en el caso de Brasil en el pasado, han intentado incluir la formación profesional en el interior de los sistemas de educación regulares. Es una política que aparentemente hace sentido, por que la mayoría de los jóvenes que ingresan a la educación media no van seguir estudiando en el nivel superior, y necesitan de calificaciones para que puedan entrar en el mercado de trabajo. Las experiencias de formación profesional tienen buenos resultados cuando existe una fuerte conexión entre la escuela y las empresas, o el sector de actividades para el cual los estudiantes se están preparando. Los sistemas masivos de formación, por otra parte, en general no han dado buenos resultados, y corren el riesgo de transformarse en una especie de "escuela para pobres" que es mirada con prejuicio por la población, y no garantiza una buena inserción en el mercado de trabajo, como se suponía (Gallart 2000; Nata 2003; Schwartzman and Christophe 2005).

Propuestas de políticas: el caso de Brasil

Hay consenso razonable sobre el diagnóstico de los problemas de la educación en América Latina, pero mucha controversia en relación a las políticas necesarias para corregirlos. El caso de Brasil, y las diferentes políticas que han sido intentadas por el gobierno de Luís Ignacio Lula da Silva desde su inicio, en enero de 2003, es una buena

ilustración.

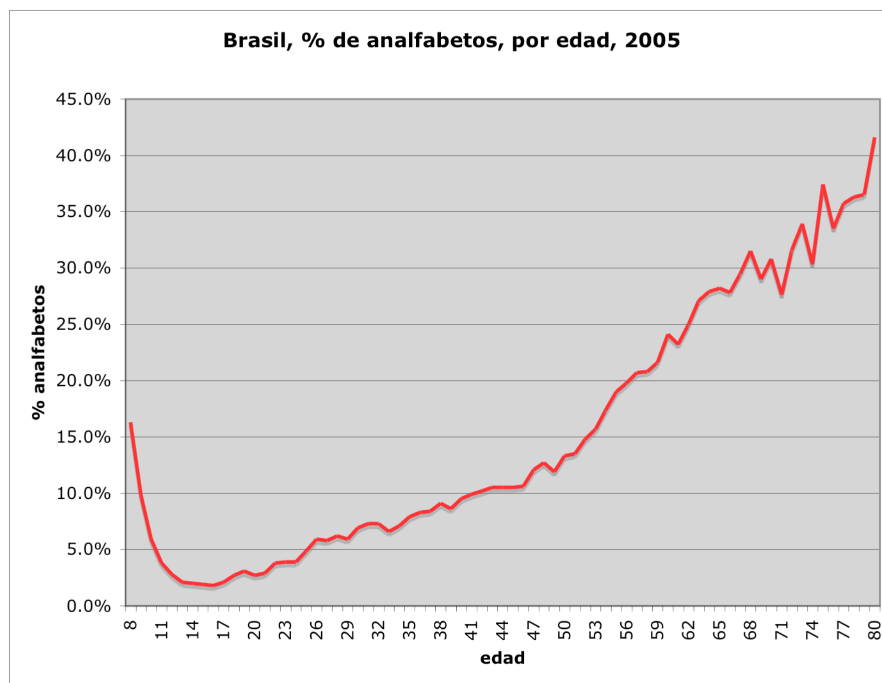
El gobierno Lula fue elegido por un fuerte apoyo de los partidos de izquierda y de los sindicatos, entre los cuales los sindicatos de maestros. Sus principales iniciativas para la área de educación en el primer mandato, hasta fines de 2006, fueron el programa de alfabetización, la educación de jóvenes y adultos y el programa "bolsa-escola", transformado después en "bolsa família".

El tema de la alfabetización, en América Latina, tiene una fuerte atractivo moral, y está asociado al nombre de Paulo Freire, que tiene gran penetración entre los educadores. Elaborada en los años 60, y después publicadas en portugués, castellano, inglés y otras lenguas, la propuesta central de Freire es que el aprendizaje de la lectura se hace cuando el estudiante tiene interés en el contenido de lo que lee; que la educación tiene que estar asociada a la concientización política; y que el proceso educativo debe hacer parte de un proceso más amplio de revolución política y social (Belle 2000; Freire 1971). Las ideas de Freire fueron adoptadas por sectores de la Iglesia Católica que buscaban organizar las poblaciones más pobres del país (las Comunidades Eclesiales de Base). Curiosamente, la primera tentativa de aplicar el método de Freire en gran escala fue hecha por el gobierno militar brasileño, a través del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), creado en 1973, que buscó movilizar la sociedad en una gran campaña por la alfabetización. Una de las ideas centrales de MOBRAL era que la educación debería hacerse a través de asociaciones entre entidades la sociedad civil y el gobierno, y no en las instituciones educativas formales, y sin, por supuesto, los contenidos revolucionarios de Freire o la izquierda católica (Corrêa 1979; Dias 1974; Jannuzzi 1979; Unesco. Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. 1975).

No hay una evaluación clara de este movimiento, que dejó de existir a fines de década de 70, fue retomado en parte y escala reducida durante el gobierno Fernando Henrique Cardoso, con la denominación de "Comunidade Solidária", e resurgió con plenitud en el gobierno Lula. La adopción de la alfabetización de adultos como gran prioridad para la educación en Brasil en la actualidad fue anacrónica, y basada en presupuestos pedagógicos equivocados. El anacronismo consiste que, con la universalización del

acceso a la educación ocurrido en los años 90, el analfabetismo absoluto entre jóvenes prácticamente ya había desaparecido. Para las poblaciones más viejas, las tasas de analfabetismo son bastante altas, pero esto no es una situación que se pueda resolver con pequeños cursos dados por organizaciones de la sociedad civil. Con el tiempo, las tasas de analfabetismo en Brasil se están reduciendo naturalmente. Los problemas de analfabetismo funcional, o sea, de personas escolarizadas que leen y escriben mal, es mucho más serio, pero no tendría como ser tratado afuera del sistema escolar.

Figure 2 - Brasil, analfabetismo por edad, 2005[2]



La educación de jóvenes y adultos, por otra parte, corresponde a un problema real y creciente, que es el esfuerzo de traer de vuelta al sistema educativo el gran número de jóvenes que han abandonado la escuela sin completar siquiera nos 8 o 9 años de educación básica, y que tienen gran dificultad en ingresar al mercado de trabajo. El problema es que estos jóvenes son los que no han logrado seguir los cursos

[2] Fuente: Encuesta Nacional Domiciliar (PNAD/IBGE), 2005. Tabulación propia.

convencionales, y por esto mismo tienen, por lo general, dificultades serias de aprendizaje, que no se logra compensar con programas educativos hechos por organizaciones de la sociedad civil, sin capacitación específica ni recursos adecuados. Existen muchas iniciativas, en Brasil, de enfrentar esta situación, y muchas escuelas regulares tienen hoy programas específicos para la educación de jóvenes y adultos que pueden estar logrando resultados importantes, aunque no existan datos sistemáticos para comprobarlo.

El programa "bolsa-escola", después integrado en un programa más amplio de "bolsa-familia", hace parte do lo que se ha denominado "conditional cash tansfer programs", y ha tenido un importante apoyo de organizaciones internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, cuyos técnicos lo consideran como representando una nueva y más avanzada generación de programas sociales (Rawlings, World Bank. Human Development Network. Social Protection Team. and World Bank Institute. 2004). La suposición es que los chicos no van a la escuela por que tienen que trabajar, y que un subsidio monetario a la familias, asociado a un control efectivo de cumplimiento del compromiso de enviar los niños a la escuela, podría reducir de forma significativa el problema de la falta a la escuela. De hecho, la premisa no es verdadera: en la edades más tempranas, y excepto en situaciones especiales, la contribución de los niños a la renta familiar es marginal, y las familias tienen interés en mantener sus hijos en las escuelas, con o sin incentivos. Además, es extremamente difícil controlar, en un programa administrado nacionalmente, si los chicos de hecho están yendo o no a la escuela, y aún más si están aprendiendo. Este tipo de programa puede justificarse como política de renta, pero no como política educativa (Aguiar and Araújo 2002; Reimers, Silva and Trevino 2006; Sadoulet 2005; Schwartzman 2005).

Lo que explica la persistencia de estos programa no es su valor educativo, sino su importancia política. A través de los programas de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos, fue posible financiar un gran número de organizaciones no-gubernamentales que son una base importante del apoyo del gobierno, y los analistas políticos coinciden en que la distribución de becas a cerca de 8 millones de familias fue el

factor principal para la importante victoria de Luís Ignacio Lula da Silva en las elecciones presidenciales de 2006.

En la formación del nuevo ministerio en 2007, se planteó la cuestión de si el Ministerio de Educación seguiría bajo el control político del Partido de los Trabajadores, o adquiriría el carácter de un Ministerio técnico[3]. La opción fue darle un carácter menos partidario, y desde entonces hubo un cambio significativo en las políticas educativas del gobierno. El programa bolsa familia, que desde el primer momento estuvo afuera del Ministerio de Educación, sigue existiendo. Pero el Ministerio de Educación anunció un nuevo Plan de Desarrollo de la Educación, con énfasis central en la educación básica. Por el nuevo plan, habrá una evaluación de aprendizaje de los niños en las escuelas a los 8 años de edad, para identificar y corregir los problemas del analfabetismo funcional; fue creado "índice de desarrollo educativo" para todas las municipalidades, con la idea de dar un apoyo especial a las comunidades más necesitadas, y crear incentivos a los buenos resultados; y una serie de otros programas, incluyendo la informatización de las escuelas, con la generalización del uso de computadoras, y la formación masiva de maestros por un sistema centralizado de educación a distancia. También está anunciado un cambio en el foco del programa bolsa-familia, que pasará a incluir el grupo de 15 a 17 años de edad, que es el grupo de riesgo. La otra innovación importante fue la aprobación de un Fondo Nacional de la Educación Básica que promete un aumento significativo de la contribución del gobierno federal a la educación básica, que es de responsabilidad de los estados e municipios.

No hay seguridad de que estos proyectos y programas serán implementados como deberían, dada la debilidad institucional del Ministerio de Educación y las usuales incertidumbres políticas, pero el hecho de que el gobierno federal haya cambiado sus prioridades, y puesto énfasis en los problemas de la educación básica, es bastante

---

[3] La ex-candidata al gobierno de São Paulo, Marta Suplicy, se propuso como Ministra de Educación, como paso para su futura candidatura a Presidente en 2010, pero quedó finalmente como Ministra del Turismo

significativo, y ha encontrado un gran respaldo en la opinión pública e entre los especialistas.

Otros aspectos del plan de desarrollo de la educación son más cuestionables, como las inversiones masivas en las tecnologías de información para las escuelas. El gobierno brasileño parece estar decido a comprar millones de computadoras para los estudiantes, que están siendo ofrecidos con la perspectiva de un gran negocio por Intel y el Media Labs del Massachussetts Institute for Technology. La idea de que sea posible, con computadoras, superar los graves problemas de formación de maestros, pedagogía equivocadas y mala gestión de las escuelas, poniendo los estudiantes en contacto directo con el mundo del conocimiento, no se sostiene, como lo muestran los estudios empíricos que se han hecho sobre la adopción de tecnologías de información en las escuelas. Buenas escuelas, con profesores capacitados, pueden aprovechar mucho de los recursos de las nuevas tecnologías; escuelas que funcionan mal no tienen como hacerlo (Castro 1998; Cuban, Kirkpatrick and Peck 2001; Selfe 1988; Wenglinsky 1998). La mayoría de las propuestas para la educación superior son también dudosas, pero es un tema que está mas allá de este texto (Castro and Schwartzman 2005).

Alternativas para el futuro

Los problemas de la educación en América Latina tendrán que resolverse dentro de las escuelas, en las aulas, o no se resolverán. El sector público tiene un papel fundamental, de dar recursos, establecer estándares e procedimientos de avaluación, y crear un marco regulatório apropiado para el buen funcionamiento de las escuelas. Para que los gobiernos se dispongan a hacer esto, y no otras cosas, es importante que la opinión pública esté informada de lo qué pasa en la educación, y de su importancia. Una experiencia importante en Brasil, que tenido influencia en el cambio de las políticas educacionales del gobierno federal, fue la creación de un movimiento de movilización

nacional denominado "Todos pela Educação" que reúne educadores, empresarios, los medios de divulgación y autoridades educacionales a distintos niveles.[4]

Dentro de las escuelas, las cuestiones centrales son los contenidos del aprendizaje y los métodos de enseñanza, y la formación y motivación de los maestros. En el pasado, los contenidos eran fijados de forma tradicional, según las preferencias de educadores y especialistas, y los procedimientos formales de enseñanza garantizaban que los estudiantes aprendían, por la mayor parte, lo que las escuelas y los maestros deseaban. Este parece ser, todavía, el sistema en países asiáticos, como Japón y Corea, del antiguo bloque socialista, como Hungría, y también de Cuba, que producen resultados bastante altos en las evaluaciones comparativas internacionales. El lado opresivo y autoritario de esta tradición, el cuestionamiento de los contenidos tradicionales, el ingreso masivo de alumnos de familias sin educación previa a la educación, y el reclutamiento de maestros que tampoco han pasado por la educación tradicional, todo esto llevó a un gran movimiento, primero en Europa y después en Estados Unidos, y más adelante en toda América Latina, de propuestas de una educación más abierta, con mayor participación de los alumnos, y con contenidos a ser descubiertos y construidos en el proceso educativo, inspirados en las ideas pedagógicas que quedaron conocidas, desde fines del siglo 19, por la denominación de "escuela nueva", a partir de los trabajos de autores como Ovidio Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, Eduard Claparede, las Hermanas Agazzi, y, en los Estados Unidos, Wilhem Dilthey.

Los beneficios de esta nueva educación pueden muy importantes, cuando los estudiantes tienen capacidad de aprender y los maestros han sido bien educados y tienen capacidad con conducir el proceso abierto y creativo de creación y desarrollo de conocimientos. En América Latina, sin embargo, estas ideas se transformaron en una fuerte ideología anti-establishment, flojamente inspirada en algunos autores como Vygotzky, Piaget, Pierre Bourdieu e Michael Foucault, y encontraron gran aceptación en las facultades de

---

[4] Las actividades del movimiento pueden ser vistas por Internet en http://www.todospelaeducacao.org.br/TodospelaEducacao/

educación y pedagogía, así como entre maestros y funcionarios de los ministerios y secretarias de educación. El resultado fue la pérdida de referencias, una gran incertidumbre cuanto a los métodos y contenidos de lo que los estudiantes deberían aprender, y, posiblemente, el aumento de las diferencias de resultados entre los estudiantes de familias más ricas y más educadas, y los de origen social más pobre, además de una baja general de calidad de los programas. A nivel de la educación inicial, esta ideología se presenta en términos de una teoría "constructivista" del conocimiento que trae, por implicación, el rechazo a las metodologías de base fónica de alfabetización infantil, cuya superioridad sobre otros métodos supuestamente más creativos y libres está claramente demostrada (Oliveira 2002).

El problema de los maestros está asociado a la pérdida histórica de prestigio que han sufrido en todos los países, en consecuencia de la expansión de la educación superior y de la profesiones liberales. Esto se expresa, en parte, por los sueldos relativamente bajos, si comparados con las profesiones de nivel superior de más prestigio. En muchos casos, sin embargo , como en las grandes secretarias estaduales de educación en Brasil, la remuneración de los maestros no es tan baja, y existen importantes beneficios adicionales, como estabilidad, jubilación temprana con sueldo integral, vacaciones prolongadas, etc. Esto no ha producido, sin embargo, diferencias significativas en los resultados del aprendizaje de los alumnos, ni una actitud menos militante de los maestros en contra del "establishment", y la noción de que los problemas de la mala calidad de la educación son de responsabilidad de los gobiernos, del sistema capitalista, o de quien sea, pero no de ellos mismos. Los movimientos sindicales de los maestros son posiblemente el principal freno a las reformas que la educación en América Latina necesita, aunque sea posible, en algunos casos, transformar esta fuerza de oposición en una importante energía constructiva (Vaillant 2004).

La otra cuestión que afecta la calidad es la organización de los sistemas de educación pública, y la autonomía de las escuelas. En los sistemas tradicionales, las escuelas pertenecen al gobierno, maestros e directores son empleados públicos, los contenidos y la metodología de las clases son definidos por las secretarias o ministerio de educación, que también controla rígidamente el uso de los recursos y el movimiento de personal. En

casi todos los países de América Latina, la universalización del acceso a la educación se hizo junto con un proceso de descentralización, en que la responsabilidad pasó de los gobiernos centrales a los de las provincias y municipalidades. En general, estas administraciones locales siguen controlando los aspectos administrativos e financieros de las escuelas, pero no hacen el control de la calidad de los resultados, en parte por que les falta competencia, y también por el predominio de las ideologías pedagógicas flexibles y abiertas, que rechazan a los controles externos. Esta combinación de centralización burocrática y descentralización y pérdida de padrones y referencias de resultados es extremamente dañosa, y se torna aún mas grave cuando la distribución de recursos y el nombramiento y distribución de maestros y directores se hace por criterios político-partidarios.

La introducción de sistemas nacionales de evaluación, ya mencionada, es un esfuerzo para recuperar los estándares de referencia, pero el uso de estos resultados para la mejora de la calidad de las escuelas depende de que su director tenga autonomía hacer los cambios necesarios cambiando maestros, por ejemplo, o las prioridades en el uso de su presupuesto. Existen muchas experiencias y propuestas para aumentar la autoridad de los directores de las escuelas y su responsabilidad por los resultados académicos, que incluyen desde la firma de contratos de gestión entre directores de escuela y secretarias de gobierno, a formas más radicales de descentralización como charter schools y vouchers, y el aumento de la participación del sector privado en la provisión de la educación pública.

Finalmente, existe la cuestión del financiamiento para la educación. Los dados disponibles muestran que los países latinoamericanos gastan, en promedio, cerca del 5% del producto bruto en educación, de los cuales 1% provienen del sector privado. En comparación, el promedio de los países de la OECD es 6%. En términos absolutos, por supuesto, es mucho menos. Para mejorar los sueldos de los maestros, poner a todos los chicos en tiempo completo (hoy, en la mayoría de los países, las escuelas trabajan de 2 a 3 turnos diarios, y los estudiantes no quedan más que 3 a 4 horas en clase), y equipar las escuelas con recursos materiales e instalaciones satisfactorias, seria necesario mucho más. Además, con la tendencia a la universalización de la educación preescolar y los

programas de educación de jóvenes y adultos, y la expansión de a educación superior, el universo de personas a ser atendidas por los sistemas de educación de los país crece cada vez más, reduciendo lo que está disponible para cada persona.

Algunos países tendrían condición de aumentar los impuestos para pagar por lo menos parte de estos gastos adicionales. No es el caso de Brasil, que tiene una presión fiscal de casi 40%. Es posible, también, aumentar la contribución privada a la educación, cobrando aranceles en las universidades públicas para los estudiantes que puedan pagar, y estimulando el apoyo material de las comunidades locales a sus escuelas. Pero, mismo sin aumentar los gastos, debe ser posible utilizar mejor los recursos que ya existen, y hacer con que los nuevos recursos, si es que los hay, sean efectivamente utilizados para mejorar el sistema educativo de los países.

Este listado de temas e cuestiones no agota las cuestiones de la educación en la región, pero son suficientes para dar una idea de la complejidad del problema. Sea como sea, la educación en América Latina ha mejorado en algunos aspectos en los últimos años, existen buenas experiencias que se puede buscar conocer, y es importante hacer con que, cada vez más, las políticas educativas se basen en investigaciones que tomen en cuenta las experiencias internacionales y los datos disponibles, y no sigan, simplemente, las intuiciones más o menos inteligentes de los políticos y las autoridades educacionales en determinados momentos.

Referencias

Aguiar, Marcelo, and Carlos Henrique Araújo (Eds.). 2002. *Bolsa-Escola - education to confront poverty*. Brasília: UNESCO.

Belle, Thomas J. La. 2000. "The Changing Nature of Non-Formal Education in Latin America." *Comparative Education* 36:21-36.

Carnoy, Martin, Amber K. Gove, and Jeffery H. Marshall. 2007. *Cuba's academic advantage : why students in Cuba do better in school*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Castro, Cláudio de Moura. 1998. *Education in the information age : what works and what doesn't*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Global Information Infrastructure Commission.,.

Castro, Cláudio de Moura, and Simon Schwartzman. 2005. *Reforma da Educação Superior - Uma Visão Crítica*. Brasília: FUNADESP.

CEPAL. 2002. *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Corrêa, Arlindo Lopes. 1979. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS.

Cuban, Larry, Heather Kirkpatrick, and Craig Peck. 2001. "High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox." *American Educational Research Journal* 38:813-834.

Dias, Heloisa. 1974. *MOBRAL : a model for adult education?* Toronto: Brazilian Studies.

Ferrer, Guillermo. 2006. *Sistemas de Evaluación de los Aprendizajes en América Latina: Balance y Desafíos*. Santiago, Chile: Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares - PREAL.

Freire, Paulo. 1971. *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Gallart, María A. 2000. "Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina." Canada: CIID (Centro Internacional de Investigación para el desarrollo).

Jannuzzi, Gilberta S. de Martino. 1979. *Confronto pedagógico, Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Nata, R. 2003. *Vocational education : current issues and prospects*. New York: Nova Science Publishers.

Oliveira, João Batista Araújo. 2002. "Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo." *Ensaio* 10:161-200.

Ravela, Pedro. 2002. *Como avançar na avaliação de aprendizagens na América Latina? E Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en America Latina?* Lima, Peru: Preal.

Rawlings, Laura, World Bank. Human Development Network. Social Protection Team., and World Bank Institute. 2004. *A new approach to social assistance : Latin America's experience with conditional cash transfer programs*. [Washington, D.C.]: World Bank Institute : Social Protection Labor Markets Pensions Social Assistance World Bank.

Reimers, Fernando, Carol DeShano da Silva, and Ernesto Trevino. 2006. "Where is the "education" in conditional cash transfers in education?" Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Sadoulet, Alain de Janvry and Elisabeth. 2005. *Conditional cash transfer programs for child human capital development: Lessons derived from experience in Mexico and Brazil*. Berkeley, CA: University of California at Berkeley and World Bank Development Economics Research Group,.

Schiefelbein, Ernesto, and R Zuñiga. 2001. "Relaciones de la educación superior con la educación secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitaria." in *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, edited by UNESCO - OREALC. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Schwartzman, Simon. 2005. "Education-oriented social programs in Brazil: the impact of Bolsa Escola." in *Paper submitted to the Global Conference on Education Research in Developing Countries (Research for Results on Education), Global Development Network*. Prague: IETS - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

Schwartzman, Simon, and Micheline Christophe. 2005. "A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica." *Série Estudos Educacionais* 2:109.

Selfe, Cynthia L. 1988. "Computers in the Classroom: The Humanization of Computers: Forget Technology, Remember Literacy." *The English Journal* 77:69-71.

Soares, Francisco. 2006. "Measuring cognitive achievement gaps and inequalities." *International Journal of Educational Research* 46:176-187.

UN Millennium Project. 2005. *Objetivos de desarrollo del milenio : una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Unesco. Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. 1975. *MOBRAL, the Brazilian adult literacy experiment*. Paris: Unesco.

Vaillant, Denise. 2004. "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates." in *Serie Documentos*. Washington: PREAL.

Wenglinsky, Harold. 1998. "Does It Compute? The Relationship between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics." Educational Testing Service, Policy Information Center.